

Marco LUPATINI

L'espace public et la géographie scolaire¹

Résumé

Cette contribution s'interroge sur l'apport de l'introduction de controverses liées à l'espace public dans l'enseignement d'une géographie à visée citoyenne, ce qui implique la mobilisation par les élèves d'outils de la pensée spatiale et de la pensée critique. Nous portons notre attention sur deux séquences didactiques mises en œuvre par deux enseignants du secondaire I au Tessin et centrées sur des espaces publics situés à proximité des élèves. Dans les deux cas, le travail en classe a permis aux élèves de se positionner face à un défi spatial qui fait partie de leur environnement immédiat dans une perspective systémique, en prenant en compte la complexité de la situation choisie et en s'y confrontant dans le cadre de la classe constituée pour l'occasion en communauté de recherche.

Mots clés

Éducation à la citoyenneté, pensée spatiale, pensée critique, espace public, enseignement de la géographie au secondaire I au Tessin.

¹ Lupatini, M. (2020). *Des questions sociales vives liées à l'espace pour une géographie contribuant à l'éducation à la citoyenneté* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Fribourg.

Abstract

This chapter proposes a reflection on the contribution of the introduction of controversial issues linked with public space in a geography teaching oriented towards citizenship education, which implies the mobilization by pupils of the tools of critical and of spatial thinking. It focuses on two teaching/learning sequences taught by two Secondary I teachers in the Canton of Ticino and centered on public spaces located near the pupils. In both cases during the teaching/learning sequence, pupils have faced a spatial challenge that was part of their immediate environment in a systemic perspective, taking into account the complexity of the chosen situation and confronting it within the framework of their class constituted for the occasion as an enquiry community.

Keywords

Citizenship education, spatial thinking, critical thinking, public space, geography teaching at secondary I school in Canton Ticino.

Introduction

Dès son plus jeune âge, et au plus tard dès le début de sa scolarité, l'individu est confronté à l'espace public et à la publicité. Cet espace, de l'échelle locale à l'échelle globale, est souvent traversé par des controverses spatiales. Ces controverses offrent un outil didactique intéressant pour introduire des questions socialement vives dans l'enseignement de la géographie. Cette contribution porte sur le rôle des controverses spatiales liées à l'espace public dans l'enseignement de la géographie. Elle se fonde sur des données recueillies grâce à des observations directes et indirectes d'activités didactiques dans des classes du secondaire I au Tessin. Notre objectif est de contribuer à la réflexion sur l'apport de l'enseignement de la géographie à l'éducation à la citoyenneté, en nous posant la question suivante: quelle est la contribution d'une introduction de controverses spatiales liées à l'espace public dans la mobilisation des outils de la pensée critique et de la pensée spatiale et, par conséquent, à la formation citoyenne des élèves.

Nous présenterons d'abord une réflexion conceptuelle sur les notions de controverse, de question socialement vive, d'espace public et de

citoyenneté. Les développements suivants porteront sur quelques exemples concrets de séquences didactiques centrées sur l'espace public. La partie conclusive répondra à la question posée et proposera une ouverture vers d'autres pistes de réflexion.

1. Concepts de base

Une question socialement vive est une question qui soulève un débat dans le monde scientifique et dans le savoir savant de référence, dans la société et les familles et/ou dans l'école et ses pratiques (Albe, 2009 ; Legardez et Simonneaux, 2006 ; Tutiaux-Guillon, 2006). Sgard (2015) opère une distinction entre controverse et question sociale vive. La première implique la présence d'actrices et d'acteurs avec leurs positions et leurs intérêts convergents ou divergents. La seconde englobe la première et a une portée plus grande. On peut avoir, par exemple, une controverse autour de la présence d'un parc de stationnement sur la place principale d'une ville. Cette controverse s'inscrit dans la question socialement vive du rôle de la voiture dans les centres-villes.

On considère souvent comme public l'espace dans lequel tout un-e chacun-e peut se rendre et qui permet l'interaction sociale. Dans ce texte, la conception d'espace public n'inclut pas les espaces à propriété privée publiquement accessibles (Staeheli et Mitchell, 2008), comme les cafés ou les centres commerciaux. L'espace public est conçu ici, en référence à Arendt (1960, 2003), comme un espace du politique. Elle parle de « *politisch-öffentlicher Raum* » (« *espace politique public* », Arendt, 2003, p. 96), un espace « *Zwischen-den-Menschen* » (« *entre les humains* », Arendt, 2003, p. 11) qui est aussi espace de la « *Allseitigkeit* » (Arendt, 2003, p. 96), c'est-à-dire un espace où il est possible de percevoir la réalité sous différents points de vue. Certes, cela est possible aussi dans des espaces privés publiquement accessibles. En revanche, à la différence des espaces publics, l'agencement, l'organisation et la gestion de ces espaces privés sont rarement débattus publiquement. Dans cette contribution, ce sont les espaces publics et les controverses qui les concernent qui feront l'objet de nos réflexions.

Derrière cette conception d'espace public se cache l'idée d'une citoyenneté dynamique, fondée sur des décisions et une appartenance choisie, et opposée à une citoyenneté statique fondée sur un statut et une

appartenance héritée (Audigier, 2002; Staeheli, 2011). Il s'agit d'une citoyenneté dont la formation repose sur l'acquisition de compétences et, en particulier, de celles de la pensée spatiale et de la pensée critique.

La pensée critique entre en jeu à cause du rôle des choix et des décisions pour la citoyenneté dynamique. Elle peut être conçue comme un outil de la pensée, indispensable pour juger et pour décider de ce qu'il faut croire ou faire dans un contexte donné (Ennis, 1987, p. 10; Facione et Facione, 2013, p. 10; Moon, 2008, p. 55). Lipman (2003) définit la pensée critique comme une pensée «*that facilitates judgment because it relies on criteria, is self-correcting, and is sensitive to context*» (p. 211-212).

La pensée spatiale est liée à la nature des controverses choisies. Elle peut être considérée comme l'ensemble des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire d'un individu pour agir avec et dans l'espace dans ses rapports de proximité et d'éloignement avec les autres personnes (Deprest, 2012, p. 20).

2. L'espace public dans l'enseignement

Pour saisir l'importance d'un travail sur l'espace public, nous partirons de deux séquences didactiques développées au Tessin dans deux classes de première année du secondaire I en géographie (élèves âgés de 11 à 12 ans). Ces séquences ont été conçues par deux enseignants anciennement en formation au Département de la formation et de l'apprentissage du canton du Tessin et actuellement en profession. Le premier enseignant a travaillé sur un projet de rénovation de la Piazza Molino Nuovo à Lugano avec une classe de la Scuola Media de Pregassona. Le second a demandé aux élèves de définir la possible localisation d'une future piscine publique à Biasca avec une classe de la Scuola Media de cette même commune.

Les deux classes ont travaillé sur des controverses proches de leur espace quotidien. L'existence de débats à l'échelle locale sur ces controverses montre leur ancrage dans la société locale. Dans les deux cas, les enseignants ont appliqué la méthodologie de la pédagogie par projet présentée dans le document *Prototipi progettuali* (Dipartimento Educazione Cultura e Sport [DECS], 2017) qui accompagnait la première version du *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (DECS, 2015).

Le premier projet était basé sur un jeu de simulation: la classe était divisée en groupes, puis chaque groupe représentait une association qui

devait proposer un projet de rénovation de la Place. Les projets ont été ensuite présentés à la classe et débattus. Le projet final a été construit sur la base des projets présentés tout en considérant la limite budgétaire fixée par l'enseignant au début de la séquence didactique.

Le travail de la seconde classe a été effectué en plusieurs étapes. À partir de cartes et de photographies aériennes de la région, mais aussi d'autres communes du Tessin dotées de piscines publiques, les élèves ont tout d'abord repéré quelques endroits intéressants pour la construction de la piscine. Puis les élèves ont identifié, par groupe, les avantages et les désavantages des localisations choisies. Les résultats de ce travail ont été présentés à la classe. Au cours de la phase finale, chaque élève a rédigé une prise de position argumentée avec désignation de la localisation la plus intéressante.

En conclusion des deux séquences, les deux enseignants ont procédé à une institutionnalisation des savoirs et des compétences mises en jeu dans le travail effectué.

Grâce à ce travail, les élèves ont pris conscience de la complexité des enjeux de la gestion de l'espace public. Le travail avec des outils de représentation spatiale, tels que des cartes ou des photos aériennes, la réalisation de ce type d'outils, par exemple des plans ou des esquisses des espaces considérés, tout comme la prise en considération des opérateurs spatiaux en jeu dans la controverse étudiée les ont poussés à mobiliser les outils de la pensée spatiale (voir plus haut en référence à Deprest, 2012). Enfin, le besoin de prendre des décisions et de motiver leurs choix les a portés à établir un jugement critérié et dépendant du contexte (Lipman, 2003), autrement dit à mettre en jeu les instruments de la pensée critique, c'est-à-dire les capacités d'analyse, d'interprétation, de déduction, d'évaluation, d'explication et d'auto-correction (Facione et Facione, 2013).

Conclusion

Le travail effectué par les deux enseignants dans leurs classes a permis aux élèves, grâce au traitement de controverses spatiales situées dans leur espace de proximité, de mettre en jeu les outils de la compétence de la pensée critique et de la compétence de la pensée spatiale.

En référence à Retailé (2000), cette méthode de travail s'inscrit dans la lignée d'une géographie qui s'intéresse moins à un espace-habitat à nommer

et à décrire, ou à un espace-support à ordonner et à modéliser. Cette méthode porte en premier lieu sur un espace-horizon dont il faut explorer le sens et la fin dans une géographie centrée sur la dimension du politique présente dans la société et sur l'existence d'opinions différentes, voire divergentes, sur le sens et la fin du rapport à l'espace des individus et des sociétés. Grâce à l'introduction de controverses en lien avec un espace public de proximité, l'enseignement de la géographie prend ainsi place dans le dernier des trois modèles présents dans l'école aujourd'hui (Lange et Kebaïli, 2019), c'est-à-dire «*un modèle libéral à finalité émancipatrice et donc critique, impliquant étayage par des modèles scientifiques, discussions et débats et incertitude sur l'avenir*» (p. 2). Dans le cadre de ce modèle, la classe devient une communauté d'enquête (Lipman, 2003) dans laquelle les élèves recourent à une approche par projets qui peut aller au-delà des limites disciplinaires, afin de construire une connaissance qui «*résulte de la réflexion critique entre pairs*» (Lange, 2020, p. 13). On assiste ainsi à l'émergence de pratiques didactiques visant à favoriser l'appropriation des enjeux spatiaux par les élèves et à les aider à penser ensemble, dans une attitude de projet, le futur de leur espace, et cela, comme décrit par Lange (2020), au sein d'une éducation adaptée à l'ère de l'Anthropocène.

Liste des références

- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Presses universitaires de Rennes.
- Arendt, H. (1960). *Vita Activa oder vom tätigen Leben*. Kohlhammer.
- Arendt, H. (2003). Einführung in die Politik II. Dans *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass* (p. 28-133). Piper.
- Arendt, H. (2003). Was ist Politik? Fragment I. Dans *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass* (p. 9-12). Piper.
- Audigier, F. (2002). L'éducation civique dans l'école française. *JSSE- Journal of social science education*, 2, 8-28. <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/456/372>
- DECS. (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Società d'arti grafiche già Veladini e co SA.
- DECS. (2017). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese-Prototipi progettuali*. Tipografia Fontana Print SA.
- Deprest, F. (2012). Savoirs sur l'espace et science géographique. Dans P. Clerc, F. Deprest, L. Guilhem et D. Mendibil (dir.), *Géographies: épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace* (p. 15-20). Armand Collin.

- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. Dans J. Boykoff Baron et R. J. Sternberg (dir.), *Teaching thinking skills: theory and practice* (p. 9-26). Freeman.
- Facione, P. A. et Facione, N. C. (2013). Critical thinking for life: valuing, measuring, and training critical thinking in all its forms. *Inquiry: critical thinking across the disciplines*, 28(1), 5-25.
- Lange, J.-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. Dans D.-G. Félicie et A. Legardez (dir.), *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*. Octarès.
- Lange, J.-M. et Kebaïli, S. (2019). Penser l'éducation au temps de l'anthropocène: conditions de possibilités d'une culture de l'engagement. *Éducation et socialisation*, 51. <https://journals.openedition.org/edso/5674>
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. ESF.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Moon, J. A. (2008). *Critical thinking: an exploration of theory and practice*. Routledge.
- Retaillé, D. (2000). Penser le monde. Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux: géographies à Cerisy* (p. 273-286). Belin.
- Sgard, A. (2015). La controverse publique comme objet et dispositif d'apprentissage en géographie: questionner la frontière nature-culture. In F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation* (pp. 113-124). De Boeck.
- Staeheli, L. A. (2011). Political geography: where's citizenship? *Progress in human geography*, 35(3), 393-400. <https://doi.org/10.1177/0309132510370671>
- Staeheli, L. A. et Mitchell, D. (2008). *The People property? Power, politics, and the public*. Routledge.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives* (p. 119-135). ESF.